



ACOMPañAMIENTO EN ARTES. MODOS DE RELACIÓN EN LA DUPLA DOCENTE

Julieta Mayanelly Miranda Andrade
UPN/ Escuela Primaria Sebastián Lerdo de Tejada /SEP

Alejandra Ferreiro Pérez
Cenidi-Danza José Limón/ INBA

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas institucionales de acompañamiento

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Resumen: Este trabajo se enfoca en el análisis de las experiencias de las profesoras de danza y música a partir de la enseñanza colegiada interdisciplinaria de la asignatura de educación artística, durante un acompañamiento a profesores de educación primaria en la Ciudad de México que se desarrolló en el ciclo escolar 2015-2016. Se expone cómo las profesoras acompañantes llevaron a cabo la interdisciplina, mediante la identificación de los nodos conceptuales y metodológicos que guiaron la planeación de las secuencias didácticas. Se analiza la dinámica de la dupla docente durante la puesta en marcha del acompañamiento, a partir del concepto de situaciones de encuentro de Hutchinson (2008) y del de enseñanza colegiada de Finkel (2008).

Palabras clave: acompañamiento, educación artística, interdisciplina, danza, música.

Introducción

En nuestro país la educación artística, en el nivel de primaria, la imparten profesores generalistas; aunque la mayoría de ellos cursó durante su formación inicial alguna asignatura de artes, en la práctica suelen relegar su enseñanza a un papel secundario o simplemente decorativo; en el caso de los artistas ocurre lo contrario, pues si bien cuentan con una amplia formación artística no tienen los conocimientos pedagógicos y didácticos para adecuar sus saberes a las necesidades de la escuela básica (Sánchez de Serdio, 2010). Lo anterior ha dificultado que en la escuela sea apreciado el lugar de las artes en la formación de los sujetos.

Por otro lado, la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice) hizo un estudio en 2007 y 2008 sobre la situación de la educación artística en 30 países y concluyó, entre otros asuntos, que en la enseñanza de las artes predominan las artes visuales y la música, mientras que el teatro y la danza ocupan un segundo y tercer plano. Se menciona la poca participación de artistas profesionales en la formación del profesorado y la falta de programas a “nivel central dirigidos a facilitar la participación de artistas profesionales en la formación del profesorado” (Eurydice, 2008, p.78). Se afirma que un factor determinante para actuar, organizar y desarrollar las tareas académicas es el pensamiento del profesorado: sus ideas y creencias sobre la educación, en general, y la educación artística en particular (Pérez, 1987). De ello se puede inferir que si los profesores consideran que no cuentan con la formación básica sobre los contenidos y formas de enseñanza de los procesos artísticos, se perciban en desventaja para la impartición de la asignatura.

Ante esta problemática, la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en colaboración con el Centro Nacional de las Artes (Cenart), ha propuesto alternativas de formación e investigación a los profesores de la escuela básica. Por lo cual ha impulsado la realización de investigaciones relacionadas con los saberes, prácticas y formación artística de los profesores de la escuela básica. Para esta investigación interesan las desarrolladas por Ortega (2009) sobre la enseñanza interdisciplinaria y las de Nájera (2014), Rivera (2014), Córdoba (2014) y Ferreiro (2014) sobre el acompañamiento en artes. Estas últimas son el antecedente próximo de esta investigación y tuvieron como objetivo potenciar las prácticas de enseñanza en artes de los profesores mediante un proceso de acompañamiento, a la vez que indagar sobre los modos en que se apropiaron de las estrategias y herramientas de las artes para desarrollar nuevas prácticas.

Para desarrollar estas investigaciones se optó por el acompañamiento, puesto que permite, a la vez que formar a los profesores *in situ* adecuando los conocimientos a las necesidades y características del contexto escolar, indagar sobre los modos en que los profesores se apropian de dichos conocimientos en el despliegue de sus propias prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Vélaz de Medrano (2009), el acompañamiento de los maestrantes de la UPN a los profesores tiene las siguientes características: uno o varios profesores especialistas o con nociones de las disciplinas

artísticas (acompañantes) comparten durante un tiempo específico conocimientos, estrategias y herramientas de enseñanza de las artes con uno o varios profesores de educación básica con poca o nula experiencia en la enseñanza de las artes (acompañados); el proceso pretende la “autonomía de los sujetos” (Planella, 2008), por lo que se procura establecer una relación igualitaria entre acompañados y acompañantes, al compartir mutuamente sus experiencias y saberes.

En esta investigación dos profesoras especialistas en música (Fernández, 2016) y danza (Miranda, 2017), ambas estudiantes de la maestría, llevaron a cabo un acompañamiento interdisciplinario tomando como base los programas oficiales de música y danza de la asignatura de educación artística del nivel de primaria (2011). En este trabajo, aunque se analiza el proceso interdisciplinario de ambas, los resultados corresponden a la indagación de la especialista en danza, quien se planteó las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles fueron los contenidos que, a manera de *nodo*, guiaron el trabajo interdisciplinario de las profesoras acompañantes? Y ¿de qué aspectos del acompañamiento se apropiaron las profesoras acompañadas y qué aspecto de la interdisciplina recuperaron en su participación?

Los objetivos fueron: analizar el trabajo interdisciplinario de las acompañantes e identificar las características de la interdisciplina desarrollada por las acompañantes y las acompañadas.

En este trabajo sólo se reportan las experiencias interdisciplinarias de las profesoras acompañantes durante la planeación de las secuencias didácticas y las interacciones de la dupla docente.

Desarrollo

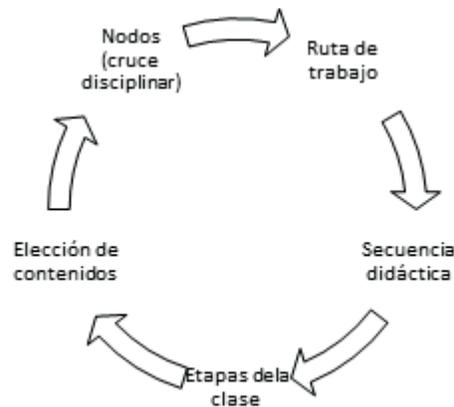
Como ya se ha mencionado, el acompañamiento permitió a la vez que formar a los profesores, indagar sobre los procesos interdisciplinarios de las acompañantes. El acompañamiento se desarrolló en cinco fases: (1) Diseño del proyecto y compromiso de los participantes; (2) Ejemplificación de una clase de educación artística (música y danza) mediante secuencias didácticas interdisciplinarias; (3) Taller interdisciplinario para docentes; (4) Apropiación de saberes o sesiones de trabajo de las docentes titulares y (5) Presentación del trabajo a la comunidad escolar. Como dispositivo de investigación tiene un carácter cualitativo: se enfocó en las cualidades, en los significados de los participantes y en las situaciones reales, que fueron documentadas mediante bitácoras, videos, fotografías y entrevistas.

Para la construcción de las categorías de análisis se elaboró un relato etnográfico; primero, se identificaron fragmentos recurrentes relacionados con las preguntas de investigación, a partir de los cuales se construyeron las categorías sociales: las “representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas de los actores” (Berteley, 1998, p.63). Posteriormente se trianguló la información con las *categorías teóricas* y surgieron cuatro categorías generales: el proceso de planeación, el trabajo interdisciplinario, las cualidades del acompañamiento y el aprendizaje autónomo y progresivo de las artes. En este trabajo sólo se abordarán dos de ellas: el proceso de planeación y el trabajo interdisciplinario.

1. Proceso de planeación

Para llevar a cabo la planeación, se diseñó una ruta de trabajo que permitiera entrelazar las metodologías de las dos disciplinas. Se eligieron los contenidos, se definieron los momentos de la clase, se seleccionaron las estrategias y se elaboraron las actividades que permitirían alcanzar los propósitos. (Véase figura 1)

Figura 1: Proceso de planeación.

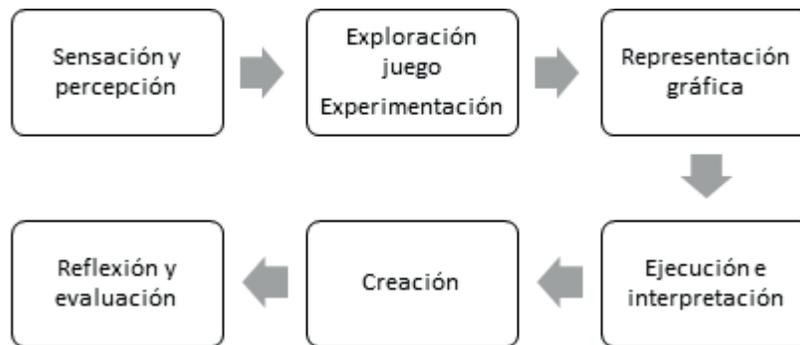


Principios del proceso de planeación que favoreció la interdisciplina.

1.1 La ruta de trabajo

Considerando que la práctica interdisciplinaria supone “fomentar el ejercicio de cooperación entre las metodologías creativas... tanto a la producción de obras, como para el aprendizaje mismo en la práctica del grupo y colectivo” (Andión, 2014, p.234), se propuso iniciar en “lo próximo”, en lo que los estudiantes pueden experimentar a través de las percepciones y sensaciones relacionadas con el entorno; se continuó con la exploración y experimentación con el movimiento y la sonoridad por medio de juegos, imágenes, cuentos, objetos, situaciones imaginarias; y, a partir de esas experiencias, se construyó una representación gráfica convencional o no convencional de los diferentes conceptos artísticos, para crear un trabajo propio y brindar la posibilidad de ejecutar e interpretar lo que ellos realizaron. Estas nociones y prácticas compartidas permitieron establecer una ruta de trabajo con momentos clave para la enseñanza de los contenidos. (véase figura 2)

Figura 2: Ruta de trabajo



Momentos para el abordaje de los contenidos de educación artística.

Elaborado: por Julieta Mayanelly Miranda Andrade y Soledad Fernández Zapata.

Cada profesora acompañante seleccionó los contenidos que favorecerían el cruce disciplinar y el desarrollo del pensamiento artístico de los estudiantes.

En el caso de los contenidos de danza se utilizaron los conceptos y metodología del Lenguaje de la Danza[®], LOD, por sus siglas en inglés, creado por Hutchinson (2008), y las adaptaciones que Ferreiro y Lavallo (2014) hicieron en el programa de *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y la danza*. La metodología del LOD y el Alfabeto de Movimiento[®] permiten a personas que no están familiarizadas con la danza acercarse de forma lúdica y creativa al movimiento, a partir del juego y en ese proceso iniciarse en la composición dancística.

Considerando que estos conceptos parten de las posibilidades reales del cuerpo, se eligieron las situaciones imaginarias, imágenes, cuentos y canciones que sirvieran para que los estudiantes: (1) experimentaran de forma creativa el movimiento; (2) nombraran las acciones realizadas (aprendizajes de los conceptos); (3) en algunos casos vincularan esa comprensión intelectual a la representación simbólica (aprendizajes de los símbolos); (4) les dieran una organización creativa a esas representaciones simbólicas en sencillas frases de movimiento y; (5) concluyeran con una interpretación creativa y expresiva de las frases creadas (Ferreiro y Lavallo, 2014). (Véase figura 3,4,5,6). Esta manera de aprender los conceptos dancísticos, característica de la metodología del LOD[®], si bien en esta investigación no se siguió de manera rigurosa, varios de los principios metodológicos fueron incluidos con la ruta de trabajo elaborada por las acompañantes.

Figura 3: Aprendizaje de los símbolos



Estudiantes de 5° grado identifican el símbolo de pausa activa. Fotografía Julieta Miranda, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Figura 4: Elaborando partitura



Estudiantes de 5° grado elaboran una partitura de movimiento. Fotografías Julieta mirando, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Figura 5: Observando partitura



Alumnos de 5° grado ejecutan y observan la partitura de movimiento creada por uno de los equipos. Fotografía Julieta Miranda, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

Figura 6: Creaciones propias



Alumnos de 4° grado exploran movimientos para la elaboración su partitura. Fotografía Julieta Miranda, Tlalpan, 2015, Archivo del equipo de investigación.

1.2 Elección de contenidos y nodos que nos permitieron el cruce disciplinar

En la tabla 1 y 2 pueden observarse los resultados del análisis de las seis clases de educación artística interdisciplinaria que las acompañantes llevaron a cabo; ahí se hace hincapié en los cruces interdisciplinarios conceptuales y metodológicos detectados. En las sesiones 4, 5 y 6 se pone en primer lugar el rubro de herramientas, porque estas favorecieron el cruce de los contenidos y la metodología. El nodo se concibe aquí como el punto de encuentro que “permite identificar los elementos o condiciones que favorecieron el establecimiento de vínculos entre las disciplinas artísticas” (Córdoba, 2014, p. 5).

Tabla 1: Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas para la interdisciplina 1a, 2a y 3a sesión, segunda fase.

NODOS INTERDISCIPLINARIOS	1A. SESIÓN	2A. SESIÓN	3A. SESIÓN
CONCEPTUALES	PAUSA ACTIVA—SILENCIO ACCIÓN—MOVIMIENTO PERCEPCIÓN CORPORAL Y AUDITIVA DEL PULSO	PERCEPCIÓN DEL SONIDO Y EL ESPACIO PERSONAL CONCEPTO DE DIRECCIÓN: CRUZ DIRECCIONAL Y NIVELES (ALTO, MEDIO, BAJO) Y LA ALTURA DEL SONIDO (ALTO, MEDIO Y GRAVE)	PULSO MUSICAL CON MOVIMIENTOS CORPORALES FRASES MUSICALES Y DE MOVIMIENTO
METODOLÓGICOS	JUGAR CON EL SONIDO—ACCIÓN AUSENCIA DEL SONIDO—PAUSA ACTIVA SITUACIONES IMAGINARIAS DESPLAZAMIENTOS SIGUIENDO EL PULSO	SEGUIR EL PULSO CON ALGUNA PARTE DEL CUERPO PERCEPCIÓN Y UBICACIÓN SONORA EXPLORACIÓN E INTERPRETACIÓN VOCAL Y CORPORAL CON EL TEMA DE DESPLAZAMIENTOS (RECTOS, CURVOS, CIRCULARES Y SIN RUMBO)	INVENTAR MOVIMIENTOS A PARTIR DE UNA CANCIÓN EXPLORAR LAS POSIBILIDADES ANATÓMICAS DE MOVIMIENTO POR MEDIO DE UN CUENTO. UTILIZAR LOS SÍMBOLOS DEL ALFABETO DE MOVIMIENTO PARA LA CREACIÓN DE FRASES DE MOVIMIENTO.
HERRAMIENTAS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA NO CONVENCIONAL DEL PULSO.	CANCIÓN ÉSCATUMBARARIBE JUEGO DE LOS APLAUSOS IMÁGENES PARA LA EXPLORACIÓN DE LA KINESFERA.	JUEGO DE SALUDOS CUENTO HISTORIA DE UNA HOJA DE PAPEL.

Tabla 2: Nodos conceptuales, metodológicos y herramientas para la interdisciplina 4a, 5a y 6a sesión, segunda fase.

NODOS INTERDISCIPLINARIOS	4A. SESIÓN	5A. SESIÓN	6A. SESIÓN
HERRAMIENTAS	JUEGO DE MANOS (BATOM)	VARILLA DE MADERA	DANZA DE PALOS O BASTONES
CONCEPTUALES	SINCRONIZAN MOVIMIENTOS (DE MANOS, DESPLAZAMIENTOS, GESTOS, FLEXIONES, EXTENSIONES, ROTACIONES) CON LAS FRASES MUSICALES	POSIBILIDADES DE MOVIMIENTO UTILIZANDO LA VARILLA DE MADERA	ANÁLISIS, EJECUCIÓN Y REELABORACIÓN DE LA DANZA DE PALOS O BASTONES A PARTIR DEL JUEGO DE MANOS DE BATOM.
	PULSO MUSICAL Y CORPORAL	OBJETO	COORDINACIÓN VISUAL Y MOTRIZ,
	RELACIONAN EL RITMO OSTINATO CON LA REPETICIÓN DEL MOVIMIENTO	RELACIONES CORPORALES (CONTACTO Y CERCANÍA) CON EL OTRO MEDIADO POR EL OBJETO.	EJECUCIÓN RÍTMICA Y DE MOVIMIENTO CON UN OBJETO
METODOLÓGICOS	INVENCIÓN DE JUEGOS DE MANOS CON LA MÚSICA DE YENGÜE.	JUEGO DEL ESPEJO MEDIADO POR LA VARILLA DE MADERA Y EXPLORACIÓN DE LA RELACIÓN DE CERCANÍA CON EL OTRO	EJECUCIÓN DE LAS PROPUESTAS DE LOS JUEGOS DE MANOS UTILIZANDO LA MÚSICA DE BATOM
	IMITACIÓN DE MOVIMIENTOS Y VOZ PARA LA CANCIÓN DE BATOM	EXPLORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES SONORAS DEL OBJETO	OBSERVACIÓN Y ANÁLISIS DE LA DANZA PALOS O BASTONES (IDENTIFICAR SIMILITUDES Y DIFERENCIAS DE MOVIMIENTO CON RESPECTO AL JUEGO DE MANOS BATOM)
	CREACIÓN DE MOVIMIENTOS DE MANOS CON LA CANCIÓN DE BATOM	EXPLORACIÓN DEL JUEGO DE MANOS BATOM CON LA VARILLA DE MADERA	APRENDIZAJE Y REELABORACIÓN DE LA DANZA.

Elaboración: de Julieta Miranda

Cabe mencionar que durante la aplicación de la segunda fase, las secuencias didácticas iban sufriendo cambios, sin por ello alterar los objetivos de la sesión. Estos ajustes se fueron haciendo de acuerdo con las necesidades de cada grupo y las actitudes observadas en los alumnos con respecto a las actividades propuestas.

2. Las relaciones. Situaciones de encuentro: la mirada del LOD® como elemento de análisis en la dupla docente

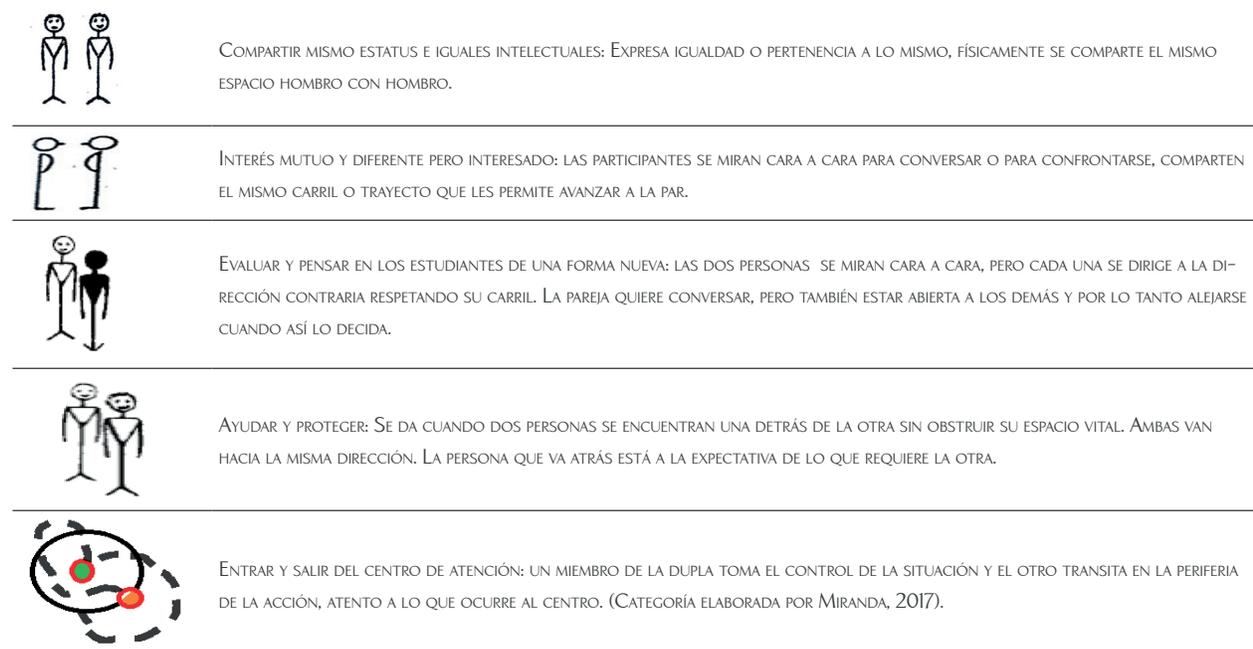
Otro aspecto que evidenció la interdisciplina fue la enseñanza colegiada (Finkel, 2008) en dupla docente: dos docentes que elaboran, planean, ejecutan y evalúan la clase. Este acercamiento de dos profesoras que trabajan para el mismo fin dio como resultado que se generara un espacio de interés, escucha y diálogo compartido entre ambas.

Para realizar una práctica interdisciplinaria, Ander-Egg (2009) plantea la necesidad de establecer lazos de comunicación efectivos con quien se lleva a cabo la interdisciplina y propiciar un clima adecuado para el diálogo en el que se exprese un interés genuino por saber lo que hace el otro. De ahí que el diálogo fuese la principal herramienta de comunicación no solo de la dupla sino de todo el equipo colegiado. La importancia del diálogo radica en convertir el pensamiento individual en un pensamiento colectivo capaz de transformar a quienes intervienen en él (Bohm, 2012). Cuando hay un verdadero diálogo se establece una relación de igualdad, contraria a la relación de imposición de los puntos de vista del otro; ello no

implica la inexistencia del conflicto o la discusión, puesto que es parte de la acción de dialogar y de conocer al otro, para llegar a acuerdos.

El encuentro con el otro y el diálogo permitieron establecer ciertas relaciones entre las profesoras acompañantes en diferentes momentos de la intervención. Para analizar los modos de relación entre la dupla docente y cómo esto permitió desarrollar una práctica interdisciplinaria, se tomaron de los conceptos de relaciones, las situaciones de encuentro de Hutchinson (2008) que especifican el tipo de relaciones que pueden darse entre dos personas cuando coinciden en un mismo espacio. Las situaciones de encuentro consideradas fueron: compartir (mismo estatus), interés mutuo (igual), evaluando (mismo estatus) y ayudando y protegiendo (p. 417). Estas se articularon con las características sobre la enseñanza colegiada de Finkel (2008), puesto que ayudan a observar los escorzos en el tipo de relación de las acompañantes. Las categorías analíticas resultantes del entrelazamiento de las ideas de Hutchinson y Finkel fueron las siguientes (véase figura 7):

Figura 7: Relaciones de pareja



Relaciones para el análisis de la dupla docente. Elaboración de Julieta Miranda, a partir de la propuesta de Hutchinson y Finkel 2008.

Conclusiones

Los nodos que permitieron la interdisciplina fueron de carácter conceptual y metodológico. Los conceptuales fueron: pausa activa-silencio; sonido- movimiento; percepción del pulso corporal y musical; manejo de niveles espaciales y altura del sonido; identificar frases musicales y de movimiento. Y los metodológicos: exploración, experimentación y creación a partir de las posibilidades de movimiento y sonoras con el cuerpo y con los objetos (en este caso las varillas de madera, relaciones de contacto); interpretación vocal con desplazamientos, sincronía de movimiento y música e identificar el ritmo ostinato en las piezas musicales.

Las profesoras acompañantes al tener un referente común, la formación de la maestría en la Línea de educación artística y la formación en sus respectivas disciplinas, compartieron formas de abordar los contenidos a partir del juego, la experimentación e indagación corporal y sonora, la composición creativa, así como el manejo de referentes simbólicos de los conceptos o nociones trabajadas, lo cual posibilitó la elaboración de una metodología conjunta plasmada en la ruta de trabajo y facilitó la enseñanza colegiada.

De los acercamientos que se dieron en la dupla docente, a partir de la formación del equipo interdisciplinario, y la manera en que se dio la enseñanza colegiada destacó lo siguiente con respecto a las relaciones de pareja: el verse como iguales, el ir lado a lado, el compartir formas de enseñanza para la educación artística y tener una actitud de respeto. Estas relaciones influyeron en la construcción metodológica y conceptual de la propuesta. El interés mutuo y el ser diferentes a la vez que interesados en el otro, originó que se crearan lazos de confianza, escucha mutua, negociación y diálogo entre las profesoras acompañadas. El evaluar y pensar en los estudiantes de forma nueva, permitió tomar decisiones sobre lo acontecido en el salón de clases y negociar lo que debía hacerse para llevar a cabo las sesiones de trabajo. El ayudar y proteger sirvió para estar siempre atentas a las necesidades de la otra, ya que “nos cubrimos los pasos” y trabajamos en equipo. El entrar y salir del centro de atención permitió comprender la forma de complementarnos en la dupla, es decir, se evidenciaron las miradas cómplices, la comunicación no verbal como gestos y diversos tipos de acercamientos que se dieron para pedir la palabra, rectificar consignas de trabajo, ampliar el contenido, o decidir sobre la duración de las actividades.

El trabajo en dupla generó un ambiente de confianza, compañerismo y respeto entre las acompañantes. Estas actitudes influyeron en la percepción de las profesoras acompañadas sobre el trabajar en equipo y la colaboración. En la cuarta fase del acompañamiento, ellas planearon juntas las sesiones de trabajo aun cuando cada profesora dio la clase en su respectivo salón, lo cual originó un lazo de complicidad y ayuda mutua. Las profesoras acompañadas percibieron la relación de las acompañantes hacia ellas como un acercarse para ayudar y colaborar en un clima de confianza, en el que fueron consideradas como iguales. Durante el acompañamiento, las acompañantes aprendimos a escuchar, a mirar y dejarnos transformar por el otro (Planella, 2008); estas habilidades nos permitieron acercarnos, primero entre nosotras, en la dupla docente y después con las profesoras acompañadas. Esta forma de enseñar transgrede la forma

tradicional de dar la clase en la que solo el profesor dirige y tiene el control de la situación. En cambio, abrirse a la posibilidad de coincidir en la clase con el colega da una nueva dimensión a la enseñanza, porque se comparten las responsabilidades con el otro y se convierten en cómplices de lo que sucede en el aula. Este tipo de enseñanza representa una oportunidad para generar comunidades de práctica (Wenger, 2001) entre las profesoras acompañadas y las acompañantes.

Para terminar, es importante destacar la versatilidad del Lenguaje de la Danza no sólo como un referente formativo para quienes nos dedicamos a la enseñanza de la danza, sino como un elemento básico en la formación del profesorado de educación básica, puesto que no exige una preparación dancística especializada para impartir la asignatura de educación artística.

Por otro lado, el LOD propone un conjunto de conceptos que pueden ser utilizados como constructos categoriales para comprender otras problemáticas ligadas con fenómenos de movimiento. Lo anterior puede sustentarse en la idea de Bal (2009) quien plantea la posibilidad de que los conceptos viajen hacia otras disciplinas y pueda darseles un uso particular, considerando su cualidad elástica que “sugiere tanto una estabilidad inquebrantable como una extensibilidad casi ilimitada” (p. 25); sin embargo, también es necesario considerar el riesgo que advierte Bal (2009) de que la propagación del concepto sea a la vez que productiva “diluyente”, y aunque “no se trata de reglamentarlo o de prescribir un uso purificado de éste”, es preciso “valorar su potencial y delimitar o asociar los objetos a los que se aplica”. La aspiración aquí fue que los conceptos del LOD de situaciones de encuentro permitieran describir y comprender la especificidad de las relaciones de pareja que ocurren durante la enseñanza colegiada; de este modo los conceptos fueron utilizados no solo para aprender y observar el movimiento sino para delimitar las diferentes situaciones de encuentro de la dupla docente durante el acompañamiento.

Referencias

- Andión E. (coord.), (2012) *Arte transversal: Formulas equívocas experiencia y reflexión en la pedagogía de la transdisciplina*. México: Centro Nacional de las Artes-Conaculta.
- Bal, Mieke (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Ad Litteram/CENDEAC
- Berteley, B. M. (2000), *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfica a la cultura escolar*, México: Paidós
- Bohm, D. (2012). *Sobre el diálogo*. España: Kairós.
- Córdoba, A. (2014). El nodo como herramienta para la comprensión de la interdisciplina entre artes visuales y literatura. En Ferreiro, A. (coord.). *Experiencias interdisciplinarias en la enseñanza e investigación de las artes en una telesecundaria*. México: Inba-Conaculta
- Eacea. Ec. Europa. Eu. (2009) *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa- agencia ejecutiva en el ámbito educativo, audiovisual y cultural* (EACEA p9 Eurydice). Ministerio de educación, edita secretaría general técnica. [Recuperado en de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113es.pdf 10/ene/2015] (9 de enero de 2015)
- Ferreiro, A. y Lavalle, J. (2014) *Desarrollo de la creatividad por medio del movimiento y de la danza*, México: INBA/ Escuelas de Iniciación Artísticas Asociadas.
- Fernández, M.S. (2016) *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Finkel, D., (2008), *Dar clases con la boca cerrada*, España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Ghoulali, H. (2007) *El acompañamiento escolar y educativo en Francia*, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero – marzo, año/ vol 12, núm. 032, p. 207-242
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el curriculum*. España: Morata.
- Hutchinson, G. A.& Curran, T., (2008). *Your Move*. USA: Routledge.
- Martínez de la Escalera, A. et al. (2004). *Interdisciplina escuela y arte*. Antología tomo I. México: Conaculta.
- Miranda, J. (2017). *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Monereo, C., Castello, M., Clariana, M., Palma, M., Pérez, M.L. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Planella, J. (2005). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad; hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*. (36) 12.
- Rivera, R. (2014) Tesis de maestría. *Experiencias de un maestro de telesecundaria en un proceso de acompañamiento para la enseñanza de las artes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- SEP. (2011). *Plan de estudios 2011 educación básica*. México: Conaliteg.
- Vélaz de Medrano, U. (2009). Competencias del profesorado – mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. (13) 1, 209-229.
- Wenger, E. (2009), *Comunidades de práctica. Aprendizajes, significado e identidad*, Barcelona: Paidós
- Zavala, V. A. (2005). *La práctica educativa Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.